



## SEÇÃO RELATOS DE EXPERIÊNCIA LIVRES

---

# Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o Atendimento Educacional Especializado — AEE

*Learning of students with visual disabilities and Specialized Educational Assistance — SEA*

Paola Cazzanelli<sup>1</sup>  
Rejane Ramos Klein<sup>2</sup>

### RESUMO

O texto discute o tema da inclusão escolar e da deficiência visual no contexto de escola inclusiva. Parte-se de uma pesquisa mais ampla, intitulada “Uma análise dos novos formatos de livros didáticos de ciências para alunos com deficiência visual”, da qual se faz um recorte para analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as relações entre o trabalho pedagógico dos professores que atuam na sala de aula regular. Como metodologia, utilizaram-se entrevistas com professoras do AEE e alunos com Deficiência Visual (DV) que se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação em um município da Região do Vale do Rio dos Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul. Os autores que subsidiaram as análises problematizam a inclusão como um imperativo e a partir de um processo de in/exclusão. Trata-se de uma perspectiva que contribui para discutir as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência, que é visto como incluído por receber atendimento, mas que, mesmo no ambiente escolar, é alvo de práticas excludentes. Como resultado do estudo, percebeu-se que as aprendizagens dos alunos com DV dependem dos recursos e da tecnologia assistiva, mas fundamentalmente da intervenção qualificada do profissional que atua no AEE. Identificou-se a necessidade de estabelecer uma articulação com a sala de aula regular desses alunos e de construir uma proposta inclusiva capaz de envolver a todos.

Palavras-chave: Deficiência visual. Escola. Inclusão. Exclusão.

### ABSTRACT

This paper addresses school inclusion and visual impairment in the context of an inclusive school. It has stemmed from a broader research entitled “An analysis of the new formats of science textbooks for students with visual impairments”, aiming at analyzing the relationships between the Specialized Educational Assistance (SEA) and the pedagogical work of teachers in the regular classroom. The research methodology included interviews with SEA teachers and students with Visual Disabilities (VD) attending the final grades of Elementary School in the Vale do Rio dos Sinos Region. Authors who supported the analyses have problematized inclusion as an imperative and from an in/exclusion process. This perspective has contributed to the discussion about the learning possibilities of students with disabilities, who have been regarded as included for receiving assistance, but who are the target of exclusionary practices even within and from the school. As a result, the learning of students with VD depends on assistive technology and resources, but fundamentally on the

---

1 Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul  
Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)  
e-mail: pcazzanelli@live.com

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)  
e-mail: rrrklein1@gmail.com



qualified intervention of the professional who works in SEA. It was identified the need to both establish an articulation with the regular classroom of those students, and formulate an inclusive proposal involving everyone.

Keywords: Visual Impairment. School. Inclusion. Exclusion.

## 1. Introdução

Este texto parte de algumas inquietações em relação ao tema da inclusão escolar e da deficiência visual (DV) no contexto de escola inclusiva, em que precisamos pensar na aprendizagem de todos os alunos. Consideramos uma pesquisa mais ampla desenvolvida em 2018 como trabalho de conclusão de curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas, intitulado *Uma análise dos novos formatos de livros didáticos de ciências para alunos com deficiência visual*. Esse trabalho objetivou compreender de que forma os novos formatos, em *software*, de livros didáticos de Ciências para alunos com deficiência visual (DV) atendem as demandas de aprendizagens, considerando a cegueira e a baixa visão. A partir das discussões realizadas, dentre outros resultados<sup>3</sup>, percebeu-se a necessidade de discutir sobre a intervenção do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a relação que esse especialista possui com o trabalho pedagógico dos professores que atuam na sala de aula (CAZZANELLI; KLEIN, 2019).

Percebemos que as possibilidades de construir aprendizagens para os alunos com DV dependem não apenas dos recursos e da tecnologia assistiva, mas fundamentalmente da intervenção qualificada do profissional que atua na sala de recursos multifuncional (SRM) na escola. Identificou-se a necessidade de articulação entre essas duas dimensões do atendimento ao aluno com alguma deficiência a fim de produzir aprendizagens também voltadas ao conhecimento.

Para tanto, discutiremos tal articulação a partir de dados já coletados para a pesquisa citada, em que analisaremos parte das entrevistas<sup>4</sup> realizadas com duas professoras que atuam no AEE em duas escolas da rede estadual de educação de um município da Região do Vale do Rio dos Sinos, no Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, incluiremos as entrevistas com os alunos, considerando as percepções deles sobre o atendimento realizado por essas profissionais da SRM.

---

3 A pesquisa foi apresentada em eventos da área de Educação, cada um deles tratando do mesmo estudo, porém com enfoques diferenciados: 1) V COLBEDUCA (Colóquio Luso-Brasileiro de Educação) – Entre currículos nacionais e avaliações Internacionais: os desafios de uma educação global. Joinville: UDESC, 2019; 2) I CINTEDES (Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar) – Re-imaginando a escola inclusiva: políticas, práticas e inovações. Florianópolis: UFSC, 2019.

4 Todas as entrevistas realizadas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram aprovados pelo comitê de ética da instituição de Ensino Superior.



Entendemos a inclusão como um imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013), que se configura como “uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 7). A partir da inclusão como um imperativo, é possível reconhecer as lutas históricas e atuais por direitos sociais alcançados por movimentos de grupos marginalizados que têm sido discriminados negativamente e excluídos. No entanto, tal imperativo não garante práticas permanentes de inclusão.

Nesse sentido, caracterizamos as práticas como sendo de in/exclusão, pois as fronteiras que separam os grupos incluídos dos excluídos deixam de ser apenas arquitetônicas e de direitos vivenciados ou não e passam a ser também relacionais. Ou seja, esse entendimento é uma forma de dar visibilidade ao caráter subjetivo das práticas inclusivas, dentro das quais ocorrem processos de in/exclusão, mesmo no dia a dia dos ditos incluídos.

Pautamos as análises em duas dimensões frequentes no contexto educacional em relação ao atendimento ao aluno com deficiência na SRM. A primeira delas aponta para a necessidade de a escola oferecer recursos e tecnologia assistiva para que os alunos com deficiência visual possam aprender. A segunda dimensão discute o quanto é fundamental estabelecer uma articulação entre a intervenção da educadora da SRM e a da professora da sala de aula, promovendo, dessa forma, aprendizagens de conhecimentos, não visando apenas à socialização do discente.

Dividimos o texto em cinco seções para evidenciar o modo como chegamos a essas duas dimensões. Na primeira seção (introdução), foi apresentada a pesquisa em linhas gerais. Na segunda, discutimos conceitualmente o tema da deficiência visual no contexto da in/exclusão, ou seja, considerando esse cenário de democratização do ensino como um imperativo produtor de práticas que visam à inclusão de todos os alunos, mas que também promovem exclusões. Na terceira seção, explicitamos os caminhos metodológicos para a constituição dos dados analisados. Na quarta parte, discutimos tais dados a partir dos dois enfoques mencionados. Na última seção, retomamos os argumentos e apontamos as questões que ainda podem ser levantadas em termos de inclusão, DV e AEE.

## **2. A deficiência visual no contexto da in/exclusão escolar**

Compreende-se a deficiência visual a partir do contexto de in/exclusão escolar para marcar as formas como esse tipo de deficiência vem sendo ou poderia ser entendida na escola. Ressaltamos que o conceito de deficiência utilizado aqui não remete a um significado negati-



vo, a uma falta de eficiência ou a algum defeito ou incapacidade do sujeito. Adotamos o entendimento de Carvalho (2010), que afirma que a deficiência tem sido abordada principalmente por certo determinismo ou fatalismo, sendo reforçada por dois campos do saber: médico e sociológico.

Segundo a área médica, a deficiência está relacionada a um estado patológico em que o sujeito passa a ser representado na sociedade como “incapaz” ou a partir de algo que lhe falta, como no caso em discussão aqui: a visão. Essa condição acaba por constituir a própria identidade, fazendo com que esse sujeito pertença a um modelo de normalidade aceito e desejado socialmente, o que o leva a agir de acordo com os comportamentos considerados comuns a tal identificação: com cegueira ou com baixa visão.

O modelo médico destaca “[...] a condição de dependência permanente, como se todas as pessoas incapacitadas nunca pudessem ser autoras e mentoras de seus projetos de vida representando, em decorrência, um problema para a sociedade em que vivem.” (CARVALHO, 2010, p. 29). Já o modelo social aproxima-se da forma como buscamos compreender esse sujeito com DV, pois “[...] a deficiência não é um atributo do indivíduo e sim o resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive, o que produz intensas experiências”. (CARVALHO, 2010, p. 26).

Reconhecemos a importância desse modelo médico, em vigor desde o século XVII, quando se inicia todo um processo de classificação das doenças. Hoje, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)<sup>5</sup> tem pautado o olhar de muitos profissionais que lidam com as diferenças dos sujeitos, incluindo a área da Educação. Nesse sentido, buscamos tensionar a compreensão centrada em um viés patológico sobre o sujeito e as respectivas limitações desse indivíduo, vistas como incapacidade e desvantagem em relação aos sujeitos considerados normais. Para Carvalho (2010), a cegueira – mencionada nesse CID como deficiência sensorial que acarreta a incapacidade de ver e que apresenta, como uma de suas consequências, dificuldades na orientação e na mobilidade que podem até comprometer a sobrevivência – precisa ser problematizada.

O modelo social da deficiência contribui nessa problematização porque, principalmente a partir dos anos de 1960, a interação do indivíduo na sociedade ganha visibilidade,

---

<sup>5</sup> Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) foi o primeiro manual de classificação internacional das doenças em 1893, sendo submetido a revisões a cada 10 anos. Após uma assembleia da OMS, passou a chamar-se de Manual de Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID), publicado em 1989, quando foi proposta a utilização pelos serviços de medicina, reabilitação e segurança social, juntamente com a CID. (CARVALHO, 2010).



sendo percebida a deficiência como uma experiência do sujeito, em vez de lesão que o inscreve na categoria de desviante.

Na proposta de Carvalho (2010), focar mais nas interações dos sujeitos e menos nas lesões ou disfunções, a fim de discutir fora da ótica binária, possibilita o resgate da integralidade da pessoa, além de inscrevê-la em um determinado contexto socioeconômico, político e cultural.

A pessoa com cegueira e baixa visão apresenta aspectos orgânicos, tal como já propunha Vygotsky (1934 *apud* SILVA, 2014, p. 191), mas isso não significa apenas a ausência ou alteração do uso da visão, trata-se também de uma reorganização orgânica e psicológica. A partir desse autor, podemos pensar que a aprendizagem visual não depende apenas dos olhos, mas do cérebro, para cumprir a função de codificar e organizar todo e qualquer tipo de informação e guardá-la para associação com outras mensagens sensoriais. No entanto, com Carvalho (2010), ainda podemos ampliar esse entendimento, considerando o contexto mais amplo em que o sujeito dará significado às experiências vividas.

Cabe ressaltar que a definição da área médica para DV vai remeter automaticamente a questões orgânicas desse sujeito. Será sempre o que falta que pautará essa definição: a perda total ou parcial da visão, podendo ser congênita ou adquirida. Para os autores Martin e Bueno (2003, *apud* MORAES, 2014, p. 11), a deficiência visual pode ser dividida em duas definições a partir da capacidade de perceber a forma e a figura dos objetos: a cegueira e a baixa visão.

Os alunos entrevistados se identificam com base nessa classificação. De acordo com Moreira (2014, p. 11), a baixa visão “caracteriza-se pelo comprometimento do funcionamento visual dos olhos, mesmo após tratamento ou correção”. Ela é instável, conforme Sá (2014), oscilando “de acordo com o tempo, o estado emocional do indivíduo, as circunstâncias e as condições de iluminação natural e artificial” (p. 214).

Pessoas nessas condições podem ler textos com letras ampliadas e/ou utilizar recursos óticos que “ampliam a imagem da retina, melhoram a qualidade, o conforto e o desempenho visual” (SÁ, 2014, p. 219). Isso inclui uma série de recursos, tais como: lupas, lentes bifocais, telescópios. Há também os recursos não óticos, que favorecem igualmente a visão, bastando adequar o melhor recurso às particularidades de cada aluno.

Para Moraes (2014), considerando essas particularidades do estudante com baixa visão, outros recursos podem ser necessários, tais como: iluminação, plano inclinado, contraste, ampliação dos caracteres, caderno de pauta ampliada e caneta e/ou lápis de ponta grossa. Visto que nos casos de cegueira há pouca ou nenhuma capacidade de visão, esse indivíduo



depende de recursos, tais como o Sistema Braille<sup>6</sup> e/ou leitores de tela para meios de leitura e escrita.

Moraes (2014) apresenta a definição clínica para cegueira: “Considera-se a pessoa com acuidade de 0 a 20/200, ou menos, no melhor olho, após máxima correção, ou quem tenha campo visual restrito e um ângulo de 20° ou menos no maior diâmetro” (MORAES, 2014, p. 27).

No presente trabalho, importa compreender essas definições de DV para considerar o processo pedagógico que ocorre nas escolas. Por isso, é preciso contextualizar o sujeito com cegueira e baixa visão a partir dessa definição social da deficiência indo além do modelo médico. Nessa amplitude, o âmbito das políticas educacionais tem contribuído muito, marcando ou reivindicando as diferentes necessidades dos sujeitos nas legislações específicas que têm sido criadas.

Para que possamos garantir a socialização e a aprendizagem escolar, conforme Lockmann e Traversini (2010), precisamos considerar a dimensão pedagógica a fim de que ela não seja silenciada:

Não podemos, em nome da inclusão escolar, esquecer o compromisso que a escola tem com a construção dos conhecimentos escolares. Isso não significa construir um currículo único para todos os sujeitos, mas significa estar preocupado com a construção das aprendizagens diferenciadas para todos os sujeitos, pensando, criando e inventando novas formas de ensinar e de aprender. (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2010, p. 15)

Para considerarmos a importância das intervenções pedagógicas, sejam elas ocorridas em um espaço de atendimento especializado ou em sala de aula, precisamos pensar em um currículo que se preocupe com a construção de aprendizagens diferenciadas para todos os sujeitos, que não seja dependente dos recursos, do livro didático em braille e de tecnologias afins. Nos pautamos por um olhar no modelo social da deficiência para compreender esse sujeito a partir das diferenças que definem as potencialidades do indivíduo para o aprendizado. Consideramos, portanto, as políticas de inclusão que buscam garantir esse entendimento.

## *2.1 Políticas Públicas em torno do processo de in/exclusão escolar*

Ao pensar o processo de inclusão, alguns pilares da legislação brasileira que vêm reafirmando os direitos de todos à Educação e à aprendizagem são considerados como base política.

---

<sup>6</sup> O braille é um sistema universal de leitura e escrita em relevo idealizado para deficientes visuais manusearem. O sistema é composto por seis pontos, organizados de cima para baixo e da esquerda para a direita. O braille possibilita a formação de 63 símbolos, e os pontos podem ser agrupados em duas colunas ou em três linhas, formando a chamada célula braille.



A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, por exemplo, reafirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, legitima-se a educação escolar pública como dever do Estado, ofertando o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade prevista. Além disso, a LDB afirma que o Atendimento Educacional Especializado gratuito deve ser disponibilizado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A partir das legislações supracitadas, houve investimento nos princípios assumidos desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Foi nessa Conferência Mundial de Educação Especial que percebemos um comprometimento para que a educação das pessoas com necessidades especiais se desenvolvesse no ensino regular.

As nações comprometeram-se com o princípio de educação para todos, proclamando na Declaração, entre outras asserções, que: “Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.” (BRASIL, 1994, p. 1).

Após a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) pôde-se observar que o conceito de educação inclusiva apareceu de forma vinculada ao sistema de ensino, e a Educação Especial passou a estar integrada a todo o sistema educacional, da Educação Básica até o Ensino Superior.

Resultante desse movimento, posteriormente, uma das últimas conquistas foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A Educação Especial passou a ser considerada:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10).

Importante salientar que esses movimentos legais em prol da inclusão e da aprendizagem de todos foram fundamentais para dar visibilidade a determinados sujeitos que antes estavam invisíveis para o sistema educacional. No entanto, tais movimentos não garantem uma educação de qualidade para todos com aprendizagem a partir da inclusão na escola.



Trata-se de um desafio permanente, que precisará de acompanhamento e problematização das práticas pedagógicas dentro das escolas.

De acordo com Lopes e Fabris (2013), a inclusão tornou-se um “imperativo de Estado”, e é preciso aceitar essa interpelação do Estado por meio de normativas para fazer valer e legislar práticas inclusivas. Contudo, faz-se necessário radicalizar a crítica, “[...] para que possamos analisar as condições de possibilidade para que os diferentes gradientes de inclusão sejam vividos e que a inclusão não seja entendida como um ponto de chegada, mas como um desafio permanente”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 110).

A inclusão e a exclusão não são compreendidas como posições fixas, mas sim dependentes uma da outra para existir e cambiar lugares. Diante dessa realidade, as autoras Lopes e Fabris (2013) propõem que não utilizemos os termos de forma binária, mas antes como in/exclusão, de forma a mostrar que há uma complementaridade dos termos, uma interdependência no sentido de descrevermos os sujeitos que vivem “discriminação negativa” (CASTEL, 2008 *apud* LOPES; FABRIS, 2013, p. 9). Trata-se de sujeitos que são discriminados pela situação de cárcere, sexualidade, religião, deficiência, não aprendizagem, entre outros, mas que não podem ser apontados como excluídos, pois vivem processos de in/exclusão, sendo constantemente ameaçados por essa condição.

Discriminação positiva para Castel (2008 *apud* LOPES; FABRIS, 2013) consiste em fazer mais por aqueles que têm menos. Trata-se de desdobrar esforços a favor da população carente de recursos, a fim de integrá-la ao regime comum. Já a discriminação negativa é aquela que diferencia, marcando ou estigmatizando o sujeito, impondo-se a ele uma condição menor.

Ao considerarmos essas diferenças dos sujeitos como processos de in/exclusão, não negamos que as práticas inclusivas no contexto da escola regular precisam ocorrer. Ao contrário, afirmamos que é preciso estar atento aos processos que produzem esse movimento de inclusão e exclusão de modo constante. Por isso, não basta que o sujeito com DV, por exemplo, esteja inserido na escola regular se as práticas pedagógicas que lhe são disponibilizadas não promovem a aprendizagem de conhecimentos. Nesse caso, quando nos referirmos a práticas pedagógicas, será preciso ter em conta que não basta que o sujeito seja socializado dentro do espaço escolar, há necessidade de acompanhamento e intervenção nesse processo de aprendizagem.

As políticas em prol da inclusão de todos os alunos dão condições para que os professores considerem as necessidades dos sujeitos no ambiente escolar. Podemos chamar de Tecnologia Assistiva (TA) quando pensamos nos recursos que contribuem para as atividades da





vida diária dos sujeitos e mesmo para promover a aprendizagem escolar desse indivíduo. Muito utilizada, a TA atualmente constitui-se como um conjunto de recursos tecnológicos que permitem mais mobilidade, comunicação e interação entre os sujeitos mediante instrumentos audiovisuais e digitais e *softwares* interativos. O principal objetivo da TA, segundo Bersch e Machado (2014, p. 81), é “[...] proporcionar à pessoa com deficiência autonomia, independência funcional, qualidade de vida e inclusão social.”

No entanto, como abordaremos posteriormente, as TAs não garantem a aprendizagem de todos os sujeitos se não estiverem acompanhadas de outros elementos de igual importância no campo educacional. Nesse contexto de promoção da inclusão é que a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao descrever quem são os alunos que devem ser atendidos pelo serviço de Educação Especial e pelo Atendimento Educacional Especializado, permite considerar as necessidades específicas para a promoção da aprendizagem, não se restringindo à questão dos recursos.

De acordo com essa política, consideram-se alunos com deficiência “[...] aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual e sensorial, que têm interação com diversas barreiras [e que] podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15).

De modo mais específico, foi em 2009 que essas barreiras foram evidenciadas pelas diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, por meio da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Nessa Resolução, o AEE, o seu público-alvo, bem como os objetivos desse atendimento, serão caracterizados para organizar o trabalho a ser realizado nas escolas.

Além disso, a Resolução apresenta orientações para que a proposta do AEE seja inserida ou construída a partir do projeto político-pedagógico da escola, definindo ainda as atribuições do professor do AEE. Segundo a Resolução, o professor que atua no AEE “[...]deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial” (BRASIL, 2009). Nesse sentido, Scherer e Dal’Igna (2015, p. 419) afirmam que “[...] é importante questionar os efeitos que têm sido produzidos com a implantação dessa política, especialmente aqueles relacionados às práticas desenvolvidas pelo professor que atua no AEE”.

A nota técnica do SEESP/GAB/Nº 11/2010 define as orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, a serem implantadas nas escolas regulares. O AEE, então, passa a constituir-se como uma modalidade de atendimento que disponibiliza recursos e serviços de maneira



complementar à formação dos alunos da Educação Especial, tendo por função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2010, p. 1-2). Assim, as SRMs contam com um “espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2010, p. 2).

Legitimando-se em normativa, o AEE ganhou espaço dentro das escolas com a organização das SRMs, constituindo-se como um local propício para dar esse suporte para o desenvolvimento de práticas inclusivas aos alunos e, além disso, aos professores das salas regulares, bem como às famílias desses alunos.

As SRMs podem ser organizadas em dois tipos, conforme essa normativa aponta: o tipo I, que conta com computador, diferentes jogos didáticos e auxílios digitais; o tipo II, que recebe também recursos específicos para o apoio de alunos com cegueira e baixa visão, incluindo-se outras ferramentas para intervir nessa aprendizagem, tais como: “impressora braille, scanner de voz, reglete de mesa, punção, soroban, globo terrestre tátil, calculadora sonora e bolas com guizo” (BRASIL, 2010).

No atendimento ao aluno com DV, o profissional do AEE (que deve possuir formação específica na área de Educação Especial) disponibiliza as formas de comunicação escrita tanto pelo Sistema Braille quanto pelas tecnologias de informação e comunicação (como audiolivro e materiais táteis) oferecidas pela escola. Mesmo assim, Turchiello, Silva e Guareschi (2014) lembram que os recursos apresentados não esgotam todas as alternativas de trabalho com os educandos, apenas sinalizam algumas possibilidades.

Trata-se, portanto, de uma proposta assumida pela escola, que disponibilizará esse atendimento ao aluno, mas também incentivará uma articulação com o professor na sala de aula e a família dos discentes. De acordo com Turchiello, Silva e Guareschi (2014, p. 60-61):

Ao pensar a proposta de educação inclusiva entende-se que seus objetivos vão além das estratégias voltadas aos alunos, pois envolvem o contexto da escola regular como um todo e seus diferentes atores, imprimindo uma mudança de concepções e olhares para a deficiência, para a atuação da educação especial e, especialmente, para a participação dos sujeitos com deficiência na sala de aula. Nesse eixo, o estabelecimento de aproximações e relações entre professores do AEE, professores da sala de aula, gestores e famílias se faz fundamental para que as propostas pedagógicas sejam reconhecidas, contempladas e apoiadas por todos, visando o desenvolvimento dos alunos.



A construção dessa proposta pautada na compreensão da in/exclusão possibilitará uma reflexão constante sobre as práticas disponibilizadas aos estudantes considerados como público-alvo da Educação Especial, mas também aos demais sujeitos. Conforme vimos, não se trata de marcar alguns alunos como sendo “os incluídos” no sistema regular. Sabemos que todos os alunos ocupam o lugar de incluído e de excluído no ambiente educacional, cabendo às práticas pedagógicas estarem atentas, potencializando a aprendizagem de todos. Essa postura exigirá articulação e envolvimento dos diferentes atores do contexto escolar, além dos recursos conquistados. Nesse sentido, apresentamos a seguir os caminhos investigativos trilhados, a fim de aproximarmos-nos dos profissionais que atuam no AEE de duas escolas, bem como dos próprios alunos atendidos nesses espaços.

### **3. Caminhos investigativos**

Ainda que consideremos o ambiente educacional como um todo, sem marcar um lugar de “aluno de inclusão”, escolheremos descrever o processo de ensino e aprendizagem de alunos com DV, cegueira e baixa visão justamente para mostrar que, mesmo havendo diferenças evidenciadas no corpo de determinados sujeitos, não serão elas que definirão de antemão o quê, onde e por que esse sujeito deve aprender.

Partimos do entendimento de que todos têm esse direito à aprendizagem e de que os alunos com cegueira e baixa visão estão sendo constituídos por um conjunto de discursos, sejam eles clínicos, políticos, históricos ou sociais. Esses discursos merecem ser problematizados para não se tornarem essenciais e não comporem as identidades dos sujeitos a partir do referencial da deficiência como única possibilidade.

Acreditamos que tais sujeitos também têm o que dizer sobre suas aprendizagens, além de seus professores que atuam no espaço especializado, disponibilizando recursos a serem utilizados tanto nesse espaço quanto em sala de aula. Por isso, buscou-se compreender, por meio de entrevistas semiestruturadas, como esses sujeitos, alunos e seus professores do AEE, percebem o processo de ensino e aprendizagem.

Utilizamos parte da entrevista realizada no estudo anterior, restringindo nossas análises às questões específicas sobre a SRM. Consideramos nas análises a pergunta realizada aos alunos sobre como percebiam o apoio da professora da SRM em relação ao desenvolvimento da aprendizagem. Participaram da entrevista cinco alunos com DV que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental. Os alunos serão identificados conforme o Quadro 1:



**Quadro 1** – Alunos entrevistados

ALUNO	TIPO DE DEFICIÊNCIA VISUAL	ANO ESCOLAR
Aluno A	Cego	6º ano
Aluna B	Baixa Visão	6º ano
Aluna C	Baixa Visão	7º ano
Aluno D	Baixa Visão	8º ano
Aluno E	Baixa Visão	9º ano

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Além disso, obtivemos as respostas das duas professoras do Atendimento Educacional Especializado que atuam com esses alunos na SRM. O Quadro 2 identifica as professoras e apresenta as respectivas formações para atuar com o AEE.

**Quadro 2** – Professoras entrevistadas

PROFESSORA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE
Professora 1	Pós-graduação em Psicopedagogia; Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em DV	22 anos
Professora 2	Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional; Pós-graduação em Educação Inclusiva com ênfase em DV	26 anos

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

As duas professoras, com formação específica em nível de Pós-Graduação na área da Educação Especial e da Educação Inclusiva, estão em conformidade com as orientações da Resolução, que diz: “[...] para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial” (BRASIL, 2009, p. 41).

Selecionamos uma das questões feitas às professoras, que lhes solicitava um exemplo de prática realizada na SRM com os alunos com DV. Além das entrevistas, consideramos alguns



registros em diário de campo das duas escolas visitadas que atendem alunos com DV, a fim de conhecer o espaço específico destinado ao atendimento especializado. Uma das escolas é localizada na região central, e a outra, em um bairro tido como periférico.<sup>7</sup> As professoras 1 e 2 trabalham juntas na escola localizada na região central, com os alunos A, B, C e D. Já o aluno E, estuda na escola localizada no bairro Feitoria sendo acompanhado pela professora 1.

Diante desse conjunto de dados, analisamos as respostas<sup>8</sup> a partir de duas unidades que estão interligadas e que sustentam as problematizações que intencionamos realizar sobre o AEE. A primeira unidade discute a necessidade de o AEE oferecer recursos e tecnologia assistiva para que os alunos com DV possam aprender. A segunda aponta o tipo de intervenção da professora da SRM, problematizando se há ou não uma articulação entre o trabalho dela e o da professora da sala de aula para acompanhar as aprendizagens desses alunos atendidos. Apointamos que essas duas unidades podem dar suporte à constituição de uma rede inclusiva que possa garantir de modo mais efetivo a aprendizagem de todos os alunos.

#### **4. O AEE e a constituição de uma rede inclusiva para garantir aprendizagens**

A consolidação do AEE nas políticas, conforme vimos, possibilitou a implantação das SRMs nas escolas. Além da formação dos professores para atuarem nessas salas, percebemos que está ocorrendo gradativamente uma adequação aos projetos político-pedagógicos nas escolas para que a inclusão se constitua como proposta e, assim, sejam garantidos o acesso e a permanência dos alunos na instituição regular de ensino.

Considerar os efeitos que têm sido produzidos com a implantação dessa política, especialmente aqueles voltados às práticas desenvolvidas no AEE em relação aos alunos com DV, é o que intencionamos nessa última parte do texto. Ao trazermos a percepção dos alunos, buscamos compreender de modo mais ampliado esse atendimento, que não pode se restringir somente às professoras que os atendem.

---

7 Foi analisada uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada no Bairro Feitoria, no município de São Leopoldo. A escola conta com 264 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) e 27 alunos de Educação Especial, tendo o total de 711 educandos matriculados. A escola possui SRM do tipo II. Seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no ano de 2017, foi de 4,5, abaixo da meta projetada de 5,0 para o ano no estado. Também foi analisada uma EMEF localizada na região central do município de São Leopoldo. A escola conta com 176 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) e 33 alunos de Educação Especial, tendo o total de 573 educandos matriculados. São atendidos em maior quantidade os alunos com baixa visão, pois são selecionadas as escolas com SRM do tipo II mais próximas da residência dos alunos para facilitar seu deslocamento. O Ideb da escola, no ano passado, foi de 6,8, acima da meta projetada de 5,0 para o mesmo ano no estado.

8 As respostas dos entrevistados serão apresentadas em itálico para diferenciá-las das citações dos autores.



O trabalho desenvolvido no AEE, conforme mostrou o estudo de Scherer e Dal'Igna (2015, p. 424), é “[...] fortemente ligado às ciências, pois tem sido marcado pela ‘correção’ e ‘normalização’ dos alunos que são encaminhados para esse serviço”. Porém, os atendimentos do AEE precisam ser fortalecidos como um espaço de atendimento “educacional”, com uma ênfase maior na intervenção pedagógica e não vistos apenas como um reforço ou desenvolvimento de atividades diferenciadas.

Nesse sentido, dar visibilidade ao trabalho realizado pelas professoras e evidenciar a compreensão dos alunos pode oportunizar que outros elementos, além da correção e da normalização, sejam considerados nesse processo, principalmente no que diz respeito à sala de aula, às famílias e ao contexto dos estudantes. Potencializar momentos para essa discussão e reflexão dentro das escolas pode implicar a configuração de novos espaços de significação da inclusão dos alunos, com as respectivas diferenças ou deficiências, de modo a construir outras formas de atuação para o AEE.

Não buscamos generalizar as práticas das profissionais que atuam nas duas escolas investigadas. Ao trazermos elementos sobre as práticas das professoras, procuramos situá-las a partir de um conjunto de discursos sobre a inclusão e a Educação Especial que, muitas vezes, define o que pode ou não ser dito e feito nesse espaço de AEE.

A professora 1 enfatiza a importância de os recursos serem disponibilizados aos alunos para que elas possam *trabalhar pedagogicamente com eles*. No entanto, os conteúdos a serem trabalhados por elas são aqueles necessários ao cotidiano, para desenvolver a autonomia. A professora 1 destaca quais são as aprendizagens dos alunos cegos e com baixa visão desenvolvidas na SRM:

*O aluno cego aprende o braille, o uso da bengala, noções de orientação e mobilidade (OM), uso e autonomia de recursos falados no computador, inclusive de celular, digitação, entre outras. Já o aluno com baixa visão: aprende a ter autonomia para trabalhar na aula respeitando suas limitações, como não conseguir copiar do quadro, não enxergar os impressos nas folhas e dificuldades no registro de aulas. (Professora 1 do AEE).*

Essas aprendizagens são fundamentais para que o sujeito possa acompanhar as atividades em sala de aula. A professora 2 amplia essa percepção e indica a necessidade da relação dessas aprendizagens com o trabalho do professor que atua em sala de aula. A professora reforça que o acompanhamento dos docentes desses alunos é fundamental, pois não se trata apenas de encaminhar o aluno. Ela diz: *Os professores são convidados a aprender, não são obrigados.*



A SRM é compreendida por essa professora para além de sua função mais técnica e de fornecimento de recursos direcionados aos estudantes com deficiência. Ainda que haja aprendizagens importantíssimas, elas não podem ficar restritas à SRM, sem envolver o professor de sala de aula na construção de aprendizagens escolares. Muitas vezes, a SRM é entendida na escola como um local para onde os alunos com deficiência são encaminhados, devendo frequentá-la como sua única possibilidade de aprender. A professora 2 enfatiza esse entendimento de grande parte dos docentes, dizendo: *Os professores apontam as limitações dos alunos. A sala de recursos tem a função de colocar para os professores as potencialidades, o que os alunos conseguem fazer.*

A SRM, portanto, não se constitui somente como apoio pedagógico ao aluno, no sentido de atendê-lo individualmente a partir de uma tentativa de suprir as necessidades mais básicas. Também pode ser apoio ao professor de sala de aula, ampliando a compreensão do docente em relação ao que o aluno é capaz de aprender. A professora 1 destaca a importância da parceria entre o professor de sala de aula e o do AEE: *A SRM atua como um apoio pedagógico tanto para o aluno quanto para o trabalho do professor em sala de aula.* No entanto, ao referir-se às aprendizagens do aluno, não aparecem potencializados outros conhecimentos que podem ser aprendidos por ele.

Importa salientar nessas análises a percepção dos alunos sobre o trabalho realizado na SRM, tendo em vista que eles têm muito a dizer, pois frequentam a sala há bastante tempo, recebendo atendimentos semanais desde os 6 ou 7 anos de idade, já logo no início do processo de alfabetização.

Visto que todos os alunos já estão cursando os anos finais do Ensino Fundamental, as aprendizagens destacadas por eles também se referem às atividades do cotidiano e àquelas relacionadas com o que é muito comum nos anos finais: copiar o conteúdo do quadro no caderno. Em suas respostas, fica mais explícita a relação afetuosa que estabelecem com a professora da SRM. Uma aluna relata: *Se não fosse o atendimento, não estaria na escola* (aluna B). Essa aluna diz sentir-se incluída na escola, tendo em vista esse apoio que recebe da SRM. Outra aluna expõe os aspectos mais subjetivos desse atendimento, ela ressalta que recebe muito carinho da professora da SRM e diz que é a partir dessa relação afetuosa que consegue *aprender coisas que pareciam impossíveis* (Aluna C).

Nesse sentido, podemos inferir que o impossível, para essa aluna, seriam os conhecimentos escolares. Nos posicionamentos dos alunos, fica explícito que o apoio recebido das professoras das SRM fez com que eles se sentissem parte da escola. No entanto, como parte da sala de aula, podemos nos perguntar: o que poderia ainda ser mencionado por eles?



A partir das respostas dos estudantes, pode-se perceber que a dimensão mais subjetiva também importa, ou seja, a forma como eles têm sido vistos na escola e na sala de aula, tanto pelos professores das diferentes áreas do conhecimento quanto por seus colegas. Os posicionamentos dos alunos nos leva a pensar sobre os recursos ou o uso de tecnologias assistivas, que não garantem sozinhos as aprendizagens.

A dimensão da socialização também é fundamental nesse processo. Essa questão remete ao equilíbrio necessário entre os aspectos objetivos e subjetivos envolvidos na aprendizagem. Nos anos finais do ensino, esses aspectos parecem ser dissociados, enfatizando-se somente os objetivos, ou seja, a aprendizagem de conteúdos.

Sabe-se que, ao considerarmos as diferenças e deficiências dos alunos enquanto resultado de múltiplos fatores – não apenas cognitivos, mas também sociais e culturais –, não se trata de “facilitar” a aprendizagem, oferecendo recursos e adaptando o currículo no sentido de retirar conteúdos, subestimando a capacidade de aprender do aluno.

Para Carvalho (2010, p. 112), as adaptações curriculares têm gerado muita discussão entre os professores, pois alguns alegam que “[...] currículos adaptados para alguns podem ser fontes de discriminações, ainda que tais alunos estejam frequentando a mesma turma de seus pares, ditos normais”. A adaptação curricular é, de acordo com a autora, uma tarefa complexa, que não pode ser pensada só para os alunos com alguma deficiência. Trata-se, antes, de repensar os currículos, os conhecimentos que devem ser ensinados, os tempos de aprendizagens e as metodologias utilizadas, entre outras coisas. (CARVALHO, 2010).

Essa necessidade de repensar o currículo também envolve as famílias. Em conformidade com a nota técnica do AEE número 11/2010, a professora 1 ressalta a importância de acompanhamento do aluno mediante conversas com os demais professores sobre as possibilidades de adaptações ao currículo, a fim de que o aluno possa aprender de forma significativa. A professora 1 também aponta a relação com a família do aluno. Além de manter um contato com os familiares, a professora busca fazer uma ponte entre as famílias e aquilo que caberá aos docentes ensinar. A professora 1 destaca sobre suas atribuições:

*Atendimento do aluno na SRM é semanal, fazemos o acompanhamento do aluno na escola, conversando sobre as adaptações que o aluno necessita para acompanhar as aulas, ajuda na elaboração da ACI (Adaptação Curricular Individualizada). Ainda temos o contato com as famílias, que precisam aceitar e entender a necessidade das adaptações.*





A professora 1, quando se refere à família, afirma que esta precisa aceitar o que a escola definiu como sendo a adaptação curricular para o aluno. A família geralmente não é convidada a pensar junto essa proposta para seu filho.

De acordo com Dal’Igna (2005), o processo de inclusão nas escolas tem reforçado “a pedagogização das famílias”. Ou seja, as professoras da SRM investem na promoção de uma pedagogização da família, por meio de um conjunto de prescrições que pretendem regular o que pode e o que deve ser feito para garantir o desenvolvimento normal dos alunos atendidos e, conseqüentemente, um bom desempenho escolar (DAL’IGNA, 2005).

A adaptação curricular individualizada é uma das atribuições do professor que atua no AEE. Segundo a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, no Art. 13, as demais atribuições são:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; [...] VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 4).

Pode-se perceber que, para promover a inclusão na escola, o professor que atua no AEE precisa considerar, além dos recursos pedagógicos, que modelos curriculares podem ser criados. Não se trata de fazer apenas pequenos ajustes, mas antes de permitir ao professor da sala de aula questionar os conhecimentos e a base epistemológica em que a inclusão vem sendo proposta.

Podemos pensar que a ACI sozinha se restringe a “[...] modelos curriculares que apenas ajustam o aluno ao processo em andamento, mas o conteúdo em si não é repensado” (SCHE-RER; DAL’IGNA, 2015, p. 423).

A Adaptação Curricular Individualizada representa um conjunto de adaptações nos planejamentos diários dos professores que aceitarem a oferta, realizado de forma conjunta com as professoras do AEE. Para tal, são necessárias adaptações nas atividades e formas de expor os conteúdos (como textos e imagens), a fim de facilitar o entendimento do estudante e a explicação dos professores a eles. Um exemplo de ACI que vem sendo utilizado em uma das escolas pesquisadas é o uso pedagógico do aparelho celular.



Segundo a professora 2 do AEE, o uso do eletrônico é uma alternativa que mostrou resultados positivos, quando utilizados por alguns dos estudantes, pois eles conseguem ler e ouvir de forma mais clara e realizar as atividades de maneira mais ágil e bem-organizada.

Cabe perguntar como é possível extrapolar as funções da SRM, não só no sentido de atender o aluno individualmente, mas trabalhar com as diferenças, em grupos ou mesmo dentro da própria turma. Essa questão não aparece nas respostas das professoras. A professora 2 aponta que a SRM extrapola o seu principal objetivo de potencializar as habilidades e auxiliar a aprendizagem dos alunos porque, segundo ela, nesse espaço, os alunos se encontram com os seus iguais. Ela menciona: *Eu acredito na inclusão, em que aprendemos entre todos que somos diferentes.... Mas conviver com os semelhantes é muito bom, na formação da identidade pessoal do aluno.*

Não se trata de exaltar a inclusão e as diferenças. Também não cabe mais acreditar que separando os diferentes em uma sala específica estará resolvida a questão da inclusão. Trata-se antes de conviver e trabalhar com as diferenças de todos os alunos, sejam elas de deficiências, aprendizagens, gênero, raça, sexualidade, classe, entre outras.

Cabe à escola pensar o processo de ensino e aprendizagem para atender às diferenças como um desafio constante, o que somente poderá ser concretizado quando um projeto curricular for construído permanentemente por todos da escola, envolvendo a comunidade escolar e reforçando as potencialidades e os aspectos culturais de cada um dos envolvidos.

## 5. Considerações finais

Buscamos discutir algumas inquietações em relação ao tema da inclusão escolar e da DV no contexto de escola inclusiva, mobilizando a comunidade escolar de forma a refletir constantemente sobre quais práticas têm promovido o processo de in/exclusão.

Acreditamos que é impossível concretizar a escola inclusiva. O que existe são processos de in/exclusão permanentes vivenciados por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. A escola foi pensada e constituída como um espaço de práticas homogeneizantes em que a diferença incomoda, atrapalha, desestabiliza.

Nesse sentido, precisamos pensar sobre tais práticas, ainda mais sobre aquelas voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental, reunindo os professores de diferentes áreas do conhecimento para repensar o currículo: o quê, quando e para que ensinar determinado conteúdo?



Marcamos também a necessidade de envolver, nessas reflexões na escola, o AEE e a profissional que atua nesse espaço, independentemente das necessidades ou deficiências dos sujeitos. A mudança desse modelo exigirá estudos e discussões constantes entre o grupo de docentes e esse profissional referência da inclusão na escola.

Com base nessas reflexões, acreditamos que, para consolidar uma rede inclusiva na escola, precisamos ainda transcender esse espaço escolar, buscar uma aproximação entre o professor do AEE, os professores da turma regular e de todos os que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso inclui aproximar também os diferentes segmentos: profissionais da gestão escolar, funcionários e colaboradores da escola, alunos, comunidade, famílias, profissionais especializados, entre outros.

Tal proposta constitui-se como um processo de in/exclusão permanente em que a socialização e o desenvolvimento da autonomia estão presentes, porém o objetivo da construção de aprendizagens deve priorizar os conhecimentos que os sujeitos atendidos no AEE precisam consolidar.

## Referências

- BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Tecnologia Assistiva – TA: aplicações na educação. *In*: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica*. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 76-111.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 127, n. 191-A, p. 1-32, 05 out. 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 mar. 2021.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf). Acesso em: 09 abr. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Nota técnica – SEESP/GAB/n. 11/2010 – *Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais*,



*implantadas nas escolas regulares*. Brasília: SEESP, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC; SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=16690-politica-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05102014&Itemid=30192>. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Parecer CNE/CEB 13/2009. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 189, p. 17, 22 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 04 mar. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAZZANELLI, Paola; KLEIN, Rejane Ramos. Análise dos Formatos Digitais de Livros Didáticos sob a Perspectiva dos Alunos com Deficiência Visual. *In: Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar*, Florianópolis, v. 1, p. 1-14, 2019. *Anais eletrônicos...* Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/analise-dos-formatos-digitais-de-livros-didaticos-sob-a-perspectiva-dos-alunos-com-deficiencia-visual>. Acesso em: 05 mar. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. *"Há diferença"?* Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/199819>. Acesso em: 22 jun. 2021.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. A relação entre os saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos na produção da inclusão escolar. *In: Reunião anual da ANPED*, Porto Alegre, n. 33, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6217—Int.pdf> Acesso em: 05 mar. 2021.



LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. *Inclusão e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MORAES, Rachel Maria Campos Menezes de. Alfabeto e materiais especializados: o “braille ampliado” no processo de ensino de Sistema braille para reabilitandos do Instituto Benjamin Constant. In: PASCHOAL, Claudia Lucia Lessa et. al. *Fazeres cotidianos, dizeres reunidos: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p. 9-20.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. Considerações pedagógicas acerca da comunicação de uma criança com síndrome de Morsier: um estudo de caso. In: PASCHOAL, Claudia Lucia Lessa et al. *Fazeres cotidianos, dizeres reunidos: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p. 21-33.

SÁ, Elizabet Dias de. Cegueira e Baixa Visão. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica*. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 204-235.

SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 37, n. 4, p. 415-425, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/24642>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SILVA, Aires da Conceição. Da sala de aula para nossa casa – a química do cotidiano – relatos de experiências de alunos cegos e com baixa visão sobre a exposição “Cadê a Química?”. In: PASCHOAL, Claudia Lucia Lessa et al (org.). *Fazeres cotidianos, dizeres reunidos: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. p. 190-200.

TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra Suzana Maximowitz; GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). *Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica*. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 32-75.

---

Recebido em: 22.5.2021

Revisado em: 17.6.2021

Aprovado em: 23.6.2021